Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8970404
Centre d'intérêt: 773

Hensler, Hélène.

"À l'Université de Sherbrooke : une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs" / Hélène Hensler et André Beauchesne.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 271-293.

Bibliogr.: p. 293.

Vedette(s)-secondaire(s): Beauchesne, André

Descripteur(s): Formation des enseignants • Programme d'études • Psychopédagogie • Stage • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

L'objet de cet article est de présenter les principaux aspects du nouveau programme de psychopédagogie dispensé aux futurs enseignants du secondaire par l'Université de Sherbrooke. Le programme s'appuie sur trois postulats qui font l'objet d'un bref commentaire: 1. la formation à l'enseignement est un processus continu dont la responsabilité principale incombe à l'enseignant; 2. le développement professionnel est conditionné en partie par le développement de la personnalité; 3. la formation professionnelle résulte de l'interaction des savoirs expérientiel, pratique, disciplinaire et psychopédagogique. On décrit ensuite la formule retenue pour la formation pratique qui occupe un tiers des activités d'apprentissage.

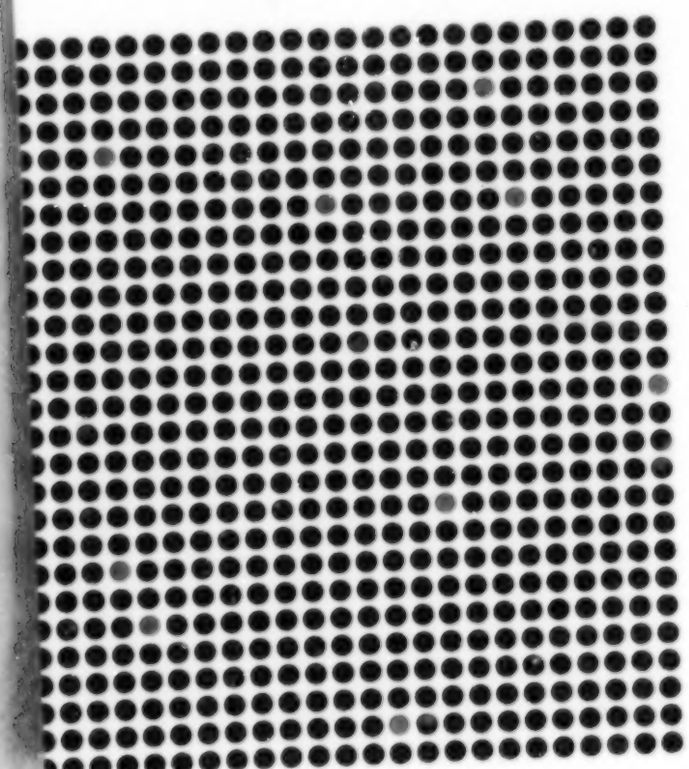
Type de document: d

EdUQ
8970404

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beauchesne 271

La politique éditoriale de Rec. is. essais en éd cation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentaton a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Reparaître fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1960. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteures ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE: UNE FORMATION PSYCHOPÉDAGOGIQUE RÉVISÉE AXÉE SUR L'INTERACTION DE DIFFÉRENTS SAVOIRS

Hélène Hensler
et
André Beauchesne
Université de Sherbrooke

Introduction

La formation des enseignants du secondaire suscite depuis longtemps de multiples débats et engendre maintes frustrations aussi bien chez ceux qui devraient en bénéficier que chez ceux qui en assument la responsabilité. On la qualifie de théorique, superficielle, fragmentée, détachée de la réalité de l'école secondaire et on va même jusqu'à la juger inutile. Face à ces critiques, certains remettent en question toute la formation dispensée à l'université et valorisent sans restriction l'apprentissage "sur le tas", réalisé par l'expérience quotidienne du travail dans les écoles.

Et pourtant l'école secondaire est, elle aussi la cible de nombreuses critiques et nous sommes convaincus que la majorité des jeunes qui la fréquentent ne reçoivent pas la formation intellectuelle qui leur permettrait d'actualiser leur potentiel et d'avoir une véritable prise sur leur environnement. L'école secondaire a besoin d'être profondément régénérée par ceux qui y travaillent et ce serait lui rendre un bien mauvais service que de préparer des enseignants parfaitement adaptés à son fonctionnement actuel. Ceux qui prendront la relève, et dans quelques années ils seront nombreux, devront être compétents, créatifs et suffisamment autonomes au plan professionnel pour devenir des agents de changement centrés prioritairement sur l'apprentissage et le développement des adolescents, en fonction des réalités du XXIe siècle.

Pour les responsables de la formation psychopédagogique, il s'agit là évidemment d'un défi de taille et nous sommes loin d'avoir à notre disposition tous les moyens nécessaires pour le relever de façon satisfaisante. Cependant, nous croyons qu'il est de notre responsabilité de nous engager dans un processus de refonte globale de la formation des maîtres au secondaire et de poser déjà des gestes concrets susceptibles d'assurer une préparation plus rigoureuse et plus critique. C'est dans cet esprit que nous avons effectué une première révision du programme de formation psychopédagogique dispensé à l'Université de Sherbrooke. Nous sommes conscients qu'il ne s'agit que de l'amorce d'une réforme en profondeur à laquelle nous devons travailler.

L'objet de cet article est de présenter certains aspects du programme révisé que nous expérimentons depuis deux ans. Dans la première partie nous exposerons l'orientation et les caractéristiques de la formation psychopédagogique que nous dispensons aux futurs enseignants du secondaire. Dans la seconde partie, nous décrirons les activités plus directement reliées à la pratique pédagogique, soit les stages en milieu scolaire et les séminaires sur les pratiques d'enseignement.

1. Caractéristiques générales de la formation psychopédagogique préparant à l'enseignement au secondaire

1.1 Structure des programmes

L'Université de Sherbrooke offre deux profils de formation à ceux qui se destinent à l'enseignement au secondaire. Ils peuvent choisir soit de s'inscrire à un baccalauréat spécialisé comportant une mineure en pédagogie, soit de s'inscrire au Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement au secondaire (C.A.P.E.S.) accessible après l'obtention d'un baccalauréat spécialisé dans une discipline reconnue comme champ d'enseignement au secondaire. La formation psychopédagogique, dont la responsabilité incombe à la Faculté d'Éducation, est sensiblement la même dans les deux cas. La principale différence réside dans le fait qu'elle est répartie sur quatre sessions

dans le cadre de la mineure en pédagogie, alors qu'elle est concentrée sur deux sessions dans le cadre du C.A.P.E.S. L'orientation et le contenu du programme de formation psychopédagogique* dans sa forme actuelle résultent d'une révision entreprise en 1986.

Conscients des contraintes imposées par le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement ainsi que par la structure administrative (1) de la formation des maîtres au secondaire, les professeurs engagés dans ce programme ont décidé d'utiliser la marge de manoeuvre disponible pour accroître la cohérence du programme et rendre plus explicites ses objectifs de formation. Il nous paraît opportun de présenter succinctement l'orientation du programme et les postulats sur lesquels il se fonde, afin de mieux faire ressortir la signification et la portée des activités plus directement reliées à la pratique qui seront analysées dans la deuxième partie de ce texte.

1.2 Orientation du programme et postulats de base

Le fait que la formation psychopédagogique soit limitée à 30 crédits et que ses principales composantes soient imposées aux universités par voie de règlement (2) commande implicitement un modèle de formation orienté vers l'acquisition des compétences minimales nécessaires à l'adaptation au milieu scolaire. Bien plus, la structure administrative de la formation des maîtres au secondaire, le système de promotion par crédits et la définition de la tâche des professeurs d'université sont autant de facteurs qui ne favorisent pas une formation cohérente et intégrée à caractère véritablement professionnel (3).

Forcés de tenir compte de cette réalité contraignante mais soucieux de se démarquer d'un modèle de formation axé principalement sur l'adaptation au milieu scolaire, les professeurs engagés dans le programme ont résolu d'orienter la formation des futurs enseignants du

---

* Tout au long de cet article, nous utiliserons l'expression "programme de formation psychopédagogique" pour désigner aussi bien la Mineure en pédagogie que le Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement au secondaire.

secondaire dans le sens d'une plus grande professionalisation. Cet effort vers une plus grande professionalisation se traduit entre autres par un renforcement du développement des habiletés d'observation, d'analyse, de synthèse et de jugement critique et une exploitation plus systématique des théories susceptibles de guider l'action pédagogique.

Exprimée en termes plus concrets, la finalité assignée au programme est de former un enseignant soucieux et capable de s'engager activement dans la recherche et la mise en oeuvre de moyens favorisant l'apprentissage et le développement des jeunes qui fréquentent l'école secondaire, tout en sachant s'adapter aux exigences du milieu scolaire. Cette conception de la formation peut être explicitée davantage à l'aide de trois grands postulats qui ont une influence déterminante sur les choix des objectifs et du contenu des activités du programme.

Tout d'abord, nous croyons que **la formation à l'enseignement est un processus d'éducation continue dont la responsabilité principale incombe à l'enseignant lui-même**. La formation initiale constitue une amorce de ce processus. En plus de permettre l'acquisition de certaines compétences à l'intervention, cette formation initiale doit favoriser l'appropriation des attitudes, connaissances et démarches intellectuelles nécessaires au développement professionnel et à la formation continue. Il s'agit donc pour les formateurs de fournir les outils qui permettront à l'enseignant de prendre en charge son développement professionnel, en fonction d'une certaine vision de la compétence à enseigner qui devrait être aussi cohérente que possible.

Ensuite, le second postulat auquel nous adhérons reconnaît que **le développement professionnel d'un enseignant est conditionné, en bonne partie, par le développement de sa personnalité**. En conséquence, la formation initiale devrait non seulement accorder une certaine place du développement de la personnalité, mais encore faciliter l'articulation entre les composantes personnelle et professionnelle de l'acte d'enseigner.

Comme Lortie (1975, p. 159) l'a justement souligné, alors que pour d'autres professions fortement axées sur les relations interpersonnelles, la compréhension et la prise en compte de sa personnalité font partie intégrante de la formation à l'intervention, cette dimension pourtant fondamentale de l'acte professionnel d'un enseignant reçoit généralement peu d'attention dans la formation initiale.

Enfin, le troisième postulat concerne les différents savoirs qui contribuent à la formation d'un enseignant. **Nous croyons que la formation professionnelle d'un enseignant résulte de l'interaction entre différents types de savoirs**. Les principaux savoirs à prendre en considération sont le savoir expérientiel, le savoir pratique, le savoir disciplinaire et enfin le savoir théorique issu des différentes sciences de l'éducation.

Le **savoir expérientiel** de l'étudiant est constitué d'images, de croyances, de valeurs et d'attitudes relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. C'est un savoir acquis par observation et imprégnation, à travers l'expérience vécue comme élève et comme étudiant. Lorsqu'ils entreprennent leur formation psychopédagogique, les futurs enseignants ont déjà au plus de temps d'interaction avec des professeurs qu'ils n'en auront pendant leur formation et leur carrière professionnelles. Cet apprentissage diffus du rôle d'enseignant est susceptible d'influencer considérablement l'action pédagogique du futur maître, le plus souvent de manière inconsciente. C'est pourquoi l'explicitation et l'analyse de ce savoir expérientiel, confronté à d'autres sources de connaissances, représentent des démarches nécessaires au cours de la formation initiale. À cet égard Lortie (cité par Lanier et Little, 1986) recommande que ce savoir expérientiel occupe une place de premier plan dans la préparation des enseignants. Il affirme que:

> "Les étudiants en éducation ont généralement intériorisé... les pratiques de leurs propres maîtres. S'ils doivent adapter leurs comportements à des circonstances nouvelles, il convient de les aider à se libérer de ces influences inconscientes" (p. 550).

Le **savoir pratique** est le savoir utilisé par les enseignants dans leur action quotidienne et communiqué au stagiaire sous forme implicite ou explicite. Ce savoir est également issu de l'expérience, mais il s'agit ici d'un savoir acquis à travers l'intervention directe auprès des élèves. Selon Feiman-Nemser et Floden (1986), ce savoir est constitué des croyances, d'intuitions et d'habitudes relatives au travail de l'enseignant. Il s'impose à l'enseignant avec une certaine force et est étroitement relié à l'action dans des situations spécifiques. De par ces caractéristiques et parce qu'il s'incarne dans des pratiques qui constituent des modes d'adaptation aux réalités quotidiennes que doit affronter l'enseignant, ce type de savoir exerce un attrait évident sur les futurs enseignants. Certains ont même tendance à se l'approprier sans aucun effort d'analyse. Comme ce savoir pratique fait souvent ombrage au savoir théorique que nous, formateurs de l'université, aimerions pouvoir communiquer, nous pouvons être tentés de l'ignorer, voire de le dénigrer.

Nous croyons cependant qu'il convient plutôt de lui accorder une reconnaissance explicite afin que les futurs enseignants puissent en comprendre la genèse et l'appréhender dans toute sa diversité, ce qui n'est généralement pas possible dans le contexte du stage, qu'ils effectuent avec un seul enseignant. Ils doivent aussi apprendre à relativiser ce savoir pratique et à le situer parmi d'autres sources de connaissances susceptibles de l'enrichir et de la valider. Ils pourront ainsi acquérir, à travers leurs expériences d'intervention auprès des élèves, un savoir pratique qui leur est personnel et qui s'alimente à diverses sources de connaissances.

Le **savoir disciplinaire**, quant à lui, est constitué de toutes les connaissances relatives à la matière à enseigner. Selon Shulman (1986), il se divise en trois catégories soit le savoir disciplinaire proprement dit (théories, modèles, démarches propres à un domaine de connaissance), le savoir didactique (analogies, exemples, explications, comparaisons, préconceptions, etc...) et le savoir curriculaire (connaissances des programmes d'études, des moyens et du matériel didactique).

L'acquisition de ce savoir disciplinaire, tel qu'il a été défini par Shulman, est souvent considéré comme un domaine de la formation séparé des autres, alors qu'il influence de façon déterminante les conditions d'acquisition et d'utilisation des autres types de savoir, notamment du savoir théorique de nature psychopédagogique. Comme professeurs chargés des cours de psychopédagogie, nous observons souvent des différences dans la façon d'aborder un contenu ou une tâche, différences liées à la formation disciplinaire des étudiants. De plus, l'apprentissage du contenu disciplinaire dans le cadre des études de premier cycle, s'acquiert assez souvent sans être accompagné d'une réflexion épistémologique, ce qui rend les futurs enseignants plus dépendants des programmes d'études et du matériel didactique et ne les prépare pas à examiner de façon critique les changements proposés dans l'orientation et le contenu des programmes d'études.

Par ailleurs, le savoir disciplinaire est aussi celui qui confère à l'enseignant son statut dans une école, tant auprès de la direction qu'auprès des collègues et des élèves. Il revêt donc une grande importance dans la construction de l'identité professionnelle et constitue une sorte de prisme à travers lequel les connaissances théoriques en psychopédagogie sont appréhendées. Les professeurs de psychopédagogie savent d'ailleurs fort bien que pour que leurs messages "passent", ils ont intérêt à rattacher les connaissances enseignées à des connaissances empruntées au savoir didactique ou curriculaire qui, selon Shulman (1986), fait partie du savoir disciplinaire.

Bien que la structure et l'organisation administrative des programmes de formation des maîtres au secondaire ne soient pas conçues de manière à faciliter l'articulation entre le savoir disciplinaire et les autres formes de savoir qui contribuent à la formation professionnelle d'un enseignant au secondaire, nous croyons qu'il convient de multiplier les situations et les démarches qui permettent la transformation du savoir disciplinaire en vue de son adaptation aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage dans le cadre de l'école secondaire. Le futur enseignant a besoin d'être soutenu dans ses efforts pour se situer par rapport à différentes conceptions de

l'enseignement de sa discipline et pour élaborer progressivement sa conception personnelle.

Le savoir théorique de nature psychopédagogique est constitué de modèles, principes, concepts et normes développés dans le cadre de diverses sciences de l'éducation. Ce savoir théorique, comme c'est le cas dans d'autres professions, devrait normalement fournir au futur enseignant un cadre de référence et des outils intellectuels qui lui permettent de comprendre et d'analyser les situations problématiques de sa vie professionnelle, en vue de rechercher des solutions aussi adaptées que possibles. C'est la maîtrise de ce savoir et la capacité de l'exploiter de façon originale et adaptée qui fait la différence entre un professionnel et un technicien. La décision de confier la formation des maîtres à l'université était d'ailleurs fondée sur la conviction que l'éducation méritait une étude aussi approfondie que d'autres disciplines et que, par conséquent, les connaissances théoriques avaient un rôle important à jouer dans la formation professionnelle d'un enseignant.

Les raisons pour lesquelles ce savoir théorique jouit d'un statut relativement précaire et est peu valorisé et encore moins exploité par les futurs enseignants et les enseignants chevronnés sont multiples et complexes et il n'est pas de notre propos de les analyser ici. Nous croyons cependant qu'une exploitation plus systématique du savoir expérientiel de l'étudiant et du savoir pratique issu du milieu scolaire pourrait faire émerger des questions significatives pour le futur enseignant et susciter chez lui une plus grande ouverture face au savoir théorique. Parallèlement, les connaissances théoriques ne devraient pas être présentées comme des connaissances achevées qu'il faut assimiler, mais plutôt comme des outils conceptuels qui permettent d'analyser la réalité vécue en classe et de contribuer ainsi au dépassement du savoir expérientiel et du savoir pratique.

La recherche de démarches facilitant l'explicitation et l'interaction des différents savoirs constitue un défi de taille pour les formateurs de maîtres. Nous croyons que la mise au point de ces démarches représente une condition nécessaire à l'intégration

personnelle des apprentissages par l'étudiant, sans laquelle les connaissances acquises demeureraient inertes et par conséquent inutilisables. Comme le soulignaient les auteurs d'un récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation (1987):

> "L'intégration personnelle des apprentissages et des savoirs est peut-être l'objectif le plus englobant de tout le processus éducatif. C'est grâce à lui que les savoirs cessent d'être des exercices scolaires pour devenir des modes de compréhension de la réalité, des outils pour la vie réelle, tout le contraire de savoirs temporairement acquis pour réussir l'examen de tel cours et de tel enseignant. Intégrer des savoirs, c'est être capable d'y recourir librement pour évoluer dans la vie quotidienne, pouvoir établir des liens entre les choses, y alimenter sa vie intérieure, s'en inspirer pour l'action" (p. 19).

L'insertion délibérée de la formation initiale à l'enseignement dans un processus d'éducation et de développement continu, la reconnaissance de l'importance du développement de la personnalité et la recherche d'une interaction optimale entre les différents types de savoir qui contribuent à la formation constituent des exigences qui dépassent largement celles posées par l'adaptation au milieu scolaire.

Ces postulats sont lourds de conséquences pour nos pratiques de formation. Dans une première étape, nous les avons traduits en neuf objectifs spécifiques de formation qui sont énumérés au tableau 1 de la page suivante. Ces objectifs servent de base à l'organisation des différentes activités pédagogiques du programme.

Pour concrétiser davantage ces postulats, il conviendra de procéder à des réaménagements en profondeur qui ne peuvent être effectués que progressivement, compte tenu des contraintes liées à la fois au contexte actuel de la formation des enseignants et aux rôles traditionnellement attribués aux différents partenaires de la formation. Les deux types d'activités qui sont décrites et analysées dans la seconde partie de cet article doivent être comprises comme les premières tentatives délibérées en vue de traduire ces postulats en pratiques de formation.

Tableau 1

Objectifs spécifiques

Permettre à l'étudiant d'acquérir les compétences suivantes:

1. Savoir concevoir, planifier, ordonner et mettre en oeuvre des situations d'apprentissage en rapport avec les programmes d'études et adaptées aux différents types de clientèles.

2. Savoir conduire une classe en communiquant de façon significative avec les élèves au sujet du processus d'apprentissage autant que du contenu de la matière à enseigner.

3. Savoir évaluer les connaissances, habiletés et attitudes des élèves de façon formative et sommative.

4. Etre capable d'identifier et de résoudre de façon non stéréotypée des problèmes qui se posent dans le contexte de l'enseignement secondaire.

5. Savoir soutenir, stimuler et guider les élèves dans leur apprentissage et leur développement en appliquant une pédagogie différenciée.

6. Savoir identifier, évaluer et utiliser de façon créative et rationnelle les ressources éducatives disponibles dans le milieu scolaire et extra-scolaire.

7. Savoir décloisonner l'enseignement de la discipline en établissant des liens avec d'autres disciplines et avec l'environnement extra-scolaire.

8. Savoir observer et analyser de façon critique et en collaboration avec d'autres intervenants, des interventions éducatives, en tenant compte des objectifs de l'école secondaire ainsi que des dimensions sociales, culturelles, psychologiques et éthiques de l'éducation.

9. Savoir communiquer et collaborer efficacement avec différentes catégories d'intervenants du milieu scolaire et extra-scolaire (parents, professeurs, direction, conseillers pédagogiques, etc.).

2. Description de certaines activités plus directement axées sur la pratique

La formation pratique fait principalement l'objet des stages en milieu scolaire et des séminaires sur les pratiques d'enseignement. Ces activités occupent une place privilégiée dans notre programme de formation initiale puisqu'elles comptent pour le tiers des activités de formation. Dans cette deuxième partie de l'article, nous présenterons les orientations de ces deux types d'activité, un aperçu de leur contenu et de l'approche pédagogique, ainsi que les ressources et outils qui y sont exploités.

2.1 Les stages en milieu scolaire

Les stages en milieu scolaire constituent, pour le candidat à l'enseignement, d'une part des activités d'application des différents savoirs acquis en cours de formation initiale, et d'autre part un champ d'expérimentation de ses aptitudes et de ses compétences. Dans la formation pratique, un ensemble de moyens sont également mis en oeuvre en vue de favoriser une prise en charge progressive, par le stagiaire, de son développement professionnel.

Dans son orientation générale, la formation pratique constitue un premier contact à titre de professionnel avec le milieu scolaire en général et la salle de classe en particulier. La prise de conscience de la complexité de la relation entre apprentissage et enseignement représente la première étape d'une démarche de formation continue qui devrait se poursuivre bien après la certification. De plus, l'élaboration d'un projet de développement personnel et professionnel au contact de la réalité scolaire concrétise la conviction que l'on enseigne aussi avec sa personnalité et que la formation d'un professionnel est possible en autant que l'on intègre des dimensions de formation personnelle à celles du développement professionnel. Enfin, les stages constituent un lieu d'expérimentation des savoirs nouvellement acquis, mais aussi une mise à l'épreuve d'un ensemble de croyances et de conceptions de l'enseignement.

Ces convictions face à la formation pratique par des stages en milieu scolaire s'inscrivent dans la foulée des postulats énoncés plus haut et sont concrétisés dans une organisation complexe qui met à contribution plusieurs ressources et outils à l'université, mais qui implique également une étroite collaboration avec le milieu scolaire.

2.1.1 L'organisation des stages

Les modalités et certaines exigences des stages varient selon que les étudiants sont inscrits au C.A.P.E.S. ou à la Mineure en pédagogie, mais l'orientation générale, les outils et l'évaluation restent sensiblement les mêmes. Ainsi, tandis que le stagiaire du C.A.P.E.S. doit effectuer 45 jours de stage en milieu scolaire dans son année de formation psychopédagogique, l'étudiant de la Mineure en pédagogie réalise 62 jours, répartis sur les quatre derniers trimestres du baccalauréat. Pour ces étudiants, le stage qu'ils effectuent au cours de leur seconde année du baccalauréat est évalué indépendamment de celui de leur troisième année. De plus, ces deux stages ont lieu dans des écoles différentes afin que le stagiaire soit exposé à une relative diversité d'approches pédagogiques et d'organisations scolaires.

Dans un premier temps, les étudiants des deux programmes doivent effectuer des activités d'observation de la pratique pédagogique et du milieu scolaire et des activités d'initiation et d'assistance à l'enseignement. Dans une seconde étape, ils doivent s'impliquer directement dans l'enseignement par une démarche qui les conduit progressivement à prendre en charge plusieurs groupes d'élèves pendant environ 6 semaines, période de stage intensif qui a lieu à la fin de leur formation psychopédagogique.

Parallèlement aux stages de formation en milieu scolaire, les étudiants doivent tenir un journal de stage et maintenir, tout au cours de l'année, des relations étroites avec un superviseur de l'Université. Ils sont également soumis à une évaluation formative tout au cours de leur formation et font l'objet d'une évaluation sommative à la fin de leur stage. Cette évaluation porte principalement sur leur prestation d'enseignement en milieu scolaire, la qualité de leur

réflexion, telle qu'elle est consignée dans leur journal de stage et leur implication dans le processus de supervision. Le responsable de stages réalise cette évaluation finale qui est traduite, comme pour toutes les autres activités pédagogiques de nos programmes, par une notation allant de A à E. Sont pris en considération pour l'établissement de cette note, l'autoévaluation du candidat, l'appréciation de l'enseignant hôte, soit le maître-guide, et l'évaluation du superviseur.

2.1.2 La supervision de stage

Cette démarche de responsabilisation de l'étudiant fait l'objet d'un accompagnement par le superviseur de stage, partenaire privilégié dans la formation pratique et le processus de développement professionnel et personnel du stagiaire. Responsable de huit stagiaires finissants, le superviseur remplit principalement les fonctions d'encadrement, d'aide et d'évaluation, selon l'analyse des besoins de formation effectuée par le candidat.

Le rôle d'encadrement vise à amener les stagiaires à bien comprendre les exigences et les modalités de notre formule de formation pratique, mais surtout à les aider à prendre conscience des buts du programme de stage. De plus, il incite le stagiaire à se prendre progressivement en main dans une démarche qui doit toujours maintenir un certain équilibre entre l'intervention auprès d'élèves du secondaire et la réflexion sur cette pratique. Cet encadrement s'effectue au moyen de rencontres individuelles, de réunions avec son groupe de stagiaires, de visites dans le milieu de stage et d'une rétroaction continue et critique sur la réflexion, telle qu'elle est présentée dans le journal de stage. L'exploitation d'autoscopies de l'enseignement que les stagiaires fournissent dans les séminaires sur les pratiques d'enseignement peut également constituer un outil utile dans le processus de supervision.

La démarche d'aide constitue une fonction qui se définit tout au cours de la supervision. En effet, tandis que pour certains stagiaires, le superviseur centre surtout son intervention sur le développement professionnel, pour d'autres, un accompagnement plus

personnel est nécessaire. Cette fonction dépend toujours de la capacité d'ouverture des stagiaires face à leur implication dans leur formation et est souvent conditionnée par la qualité de la relation qui prévaut entre ces deux partenaires.

Même s'il n'est pas responsable de l'évaluation finale du stage, le superviseur joue un rôle primordial en cette matière, à cause de la relation continue qu'il établit avec le candidat. Sa participation à l'évaluation sommative du stage constitue l'aboutissement d'un processus d'évaluation formative qui s'effectue tout au cours de l'année, à partir des objectifs poursuivis par le programme de formation psychopédagogique, mais aussi, et en très grande partie, au moyen du projet de développement personnel et professionnel que le stagiaire a élaboré et sur lequel nous reviendrons plus loin.

2.1.3 Le journal de stage

Avec les séminaires sur les pratiques d'enseignement, dont nous ferons une description plus loin, le journal de stage se veut le principal outil d'intégration de l'expérience de formation pratique en milieu scolaire. Le journal est un outil de planification de son développement personnel et professionnel, de réflexion sur son expérience de formation pratique, mais aussi un moyen de communication de son savoir pratique avec les partenaires de la formation, principalement le superviseur, le responsable de stage et, à l'occasion, le maître-guide. En fait, le stagiaire consigne toute la production écrite en rapport avec ses stages dans son journal: informations diverses sur les stages et l'école, préparation de cours, matériel didactique élaboré par lui, contrat de stage, plan de développement personnel et professionnel, réflexion sur son expérience de formation pratique, etc.

Somme toute, le journal de stage procure des points d'ancrage à la démarche de formation pratique, en mettant à profit les différents cadres de référence fournis dans les cours de psycho-pédagogie, mais aussi dans la formation disciplinaire.

Par exemple, l'analyse de ses expériences et des conditions de formation, qui est effectuée dans la partie consacrée au plan de développement personnel et professionnel, vise à rendre plus explicites ses acquis et son savoir expérientiel. Nous croyons que le stagiaire peut ainsi avoir une plus grande prise sur son développement personnel et professionnel, lequel se concrétisera par une démarche de formation par objectifs.

Ce processus de formation ne va pas sans une analyse continue de sa pratique et de l'intervention du maître-guide en vue de s'approprier et d'intégrer le savoir psychopédagogique à la lumière des cadres de référence pratique et théorique présentés dans les cours.

Par la planification de l'enseignement qu'il consigne dans son journal, le stagiaire est invité à mettre à contribution sa compétence disciplinaire, ses connaissances en didactique spécialisée ainsi que son savoir psychopédagogique nouvellement acquis. C'est la partie du journal à laquelle le maître-guide apporte une contribution très significative.

2.1.4 Le milieu de stage

Le milieu de stage, en plus de représenter un lieu de cueillette de données exploitées dans le journal et différentes activités pédagogiques, constitue un terrain d'application graduelle des connaissances et des compétences en développement chez le stagiaire. Il permet une évaluation, mais aussi une autoévaluation, de ses compétences en émergence et de ses aptitudes à l'enseignement. Le maître-guide, premier responsable des classes dans lesquelles l'étudiant effectue ses stages, joue le rôle de lien et de catalyseur entre le milieu scolaire, les élèves et le stagiaire, enseignant en devenir. Par son accueil, par ses observations sur ses interventions, par son encadrement de l'enseignement du stagiaire, il constitue un partenaire très important dans la relation pédagogique que le stagiaire tente d'établir avec les élèves, mais aussi dans la création de conditions de formation sur le terrain de l'enseignement.

Le milieu scolaire fournit néanmoins des conditions de formation pratique très diversifiées, sur lesquelles nous avons peu de prise en tant que responsables de la formation initiale des enseignants. En effet, tandis que plusieurs maîtres-guides donnent au futur enseignant un encadrement équilibré, d'autres laissent le stagiaire à lui-même ou imposent des conditions contraignantes qui étouffent toute créativité pédagogique et tout éveil d'un sens critique face au milieu scolaire. De plus, l'attitude critique de certains maîtres-guides en regard de la formation des maîtres dispensée par l'université peut avoir pour effet d'amoindrir et même de nier la valeur des apprentissages réalisés dans le domaine du savoir théorique en psychopédagogie. Les stagiaires qui voient difficilement la pertinence de ce type de savoir dans la formation des enseignants deviennent particulièrement vulnérables à cette influence et nourrissent une trop grande complicité avec le maître-guide, qui se traduit finalement par une invitation au conformisme. Mentionnons enfin que la grande facilité de communication que certains stagiaires expérimentent en classe avec leurs élèves leur procure souvent l'impression qu'ils sont parfaitement adaptés à la fonction et les empêche de se remettre personnellement en doute ou de se questionner sur les conceptions de l'enseignement, de l'apprenant, de l'évaluation, en vigueur dans le système d'éducation ainsi que sur leur propre intervention en classe.

Pour l'éveil du sens critique face à certaines pratiques du milieu scolaire nous devons mettre en évidence l'importance de créer une relation entre le savoir pratique auquel le stagiaire est exposé dans ses stages et le savoir psychopédagogique théorique, lequel fournit les cadres de référence nécessaires à l'analyse critique. Or, comme nous l'avons souligné, le savoir théorique est généralement peu exploité dans les stages, ce qui rend difficile la création des conditions favorisant le développement de cette habileté indispensable. Les séminaires que nous présentons dans la section suivante permettent d'atténuer ces difficultés, sans toutefois nous dispenser de rechercher constamment des voies originales pour favoriser l'interaction entre le savoir pratique et théorique dans le cadre des stages en milieu scolaire.

2.2 Les séminaires sur les pratiques d'enseignement

2.2.1 Caractéristiques générales

Trois séminaires sur les pratiques d'enseignement sont actuellement offerts dans le cadre du programme de formation psychopédagogique et accompagnent les différentes étapes du stage en milieu scolaire. Ces séminaires sont des activités soit de deux crédits soit de un crédit. Pour qu'elles puissent prendre place dans notre programme, les professeurs chargés des cours dits théoriques ont accepté de diminuer le nombre de crédits alloué à leurs cours et de transférer certains éléments du contenu à portée plus pratique aux séminaires. Ces séminaires sont conçus de manière à devenir, pour l'étudiant, des activités-charnières de sa formation professionnelle. Ils constituent en effet des lieux privilégiés pour faire interagir explicitement les quatre types de savoirs que nous avons décrits, soit le savoir expérientiel de l'étudiant, le savoir pratique du milieu scolaire, le savoir disciplinaire et le savoir théorique en psychopédagogie. De plus, les séminaires ont été conçus dans l'intention de fournir au futur enseignant l'occasion de partager ses préoccupations par rapport à son développement professionnel et de lui faire acquérir différents outils qui lui permettront d'en contrôler le déroulement. Les séminaires tendent ainsi à la fois à alimenter et à prolonger la réflexion personnelle que l'étudiant doit mener à travers les rencontres de supervision et la rédaction du journal de stage. Signalons enfin qu'une sensibilisation progressive aux règles d'éthique pertinentes à la profession d'enseignant est visée à travers les séminaires sur les pratiques d'enseignement.

2.2.2 Contenu

Le cadre des séminaires est suffisamment souple pour laisser place à l'analyse de thèmes correspondant à des besoins exprimés par les étudiants suite à leurs expériences de stage. Par conséquent, le contenu peut varier d'une session et d'une année à l'autre. Cependant, chaque séminaire comporte des éléments de contenu relativement stables que nous décrivons brièvement.

Le premier séminaire est consacré à l'examen des principales dimensions du développement professionnel d'un enseignant. Il habilite le futur enseignant à se fixer des objectifs de développement personnel et professionnel et à les traduire en termes de compétences pédagogiques. L'étudiant est également initié à l'observation systématique des pratiques pédagogiques et des comportements d'élèves ainsi qu'à leur analyse à l'aide de divers cadres de référence. Enfin il est formé à la démarche de l'étude de cas qui lui permet d'analyser et de résoudre de façon non stéréotypée des problèmes issus de son expérience de stage.

Le second séminaire est axé principalement sur l'observation, l'analyse et l'évaluation critique de ses propres pratiques de planification et d'enseignement. Il initie l'étudiant à l'autoscopie et à divers moyens permettant une évaluation formative de l'enseignement, en relation avec des objectifs spécifiques de développement personnel et professionnel. Le futur enseignant se familiarise également avec l'utilisation de certains critères qui lui permettent de sélectionner et d'adapter le matériel didactique utilisé dans les écoles. Enfin, il apprend à raffiner ses démarches de planification, en tenant compte de ses convictions personnelles aussi bien que des exigences de son maître-guide et des programmes d'études.

Le troisième séminaire qui fait suite au dernier stage en milieu scolaire amène l'étudiant à dresser le bilan de ses habiletés d'enseignement et à se donner une perspective de développement personnel et professionnel à plus long terme, en s'inspirant de divers modèles de cheminement professionnel. Ce séminaire est également consacré à l'analyse de problèmes qui affectent de manière particulière l'enseignant débutant comme par exemple la gestion du stress.

2.2.3 Approche pédagogique

L'organisation des séminaires fait appel à la collaboration d'intervenants du milieu scolaire, principalement des enseignants qui sont invités à apporter leur témoignage et à communiquer leur savoir pratique en rapport avec les différents thèmes traités. Les délibérations se font le plus souvent en petits groupes, à partir des productions

d'étudiants comme l'explicitation de certains éléments du savoir expérientiel ou la consignation d'observations, de réflexions et d'interrogations. Les discussions sont organisées en fonction de tâches précises qui amènent les étudiants à confronter leurs points de vue et leurs observations avec certains cadres conceptuels empruntés à différents cours. Dans certains cas, les étudiants sont de plus invités à examiner des données de recherche pertinentes au sujet traité.

2.2.4 Aspects positifs, difficultés et limites

L'organisation des séminaires nécessite une concertation très étroite entre les professeurs engagés à divers titres dans la formation psychopédagogique des étudiants. Ils fournissent donc une occasion précieuse pour approfondir la réflexion sur la problématique de la formation professionnelle des enseignants et expérimenter de nouveaux moyens didactiques.

Les séminaires nous forcent également à prendre conscience des exigences posées aux futurs enseignants en termes d'assimilation et d'intégration des connaissances, ce qui nous conduit progressivement à poser des exigences plus réalistes, axées sur la qualité plutôt que sur la quantité. Par ailleurs, le recours à des enseignants du milieu scolaire comme intervenants dans les séminaires nous amène à valoriser davantage leur savoir pratique, à dépasser l'éternelle rivalité entre théoriciens et praticiens et à développer avec eux des façons constructives de critiquer certaines pratiques répandues dans les écoles secondaires. Bien souvent, les enseignants qui acceptent d'apporter leur collaboration aux séminaires témoignent d'un profond désir de changement et d'un souci évident de communiquer ce désir aux futurs enseignants. Cette collaboration fournit aux professeurs d'universités une occasion supplémentaire de se familiariser avec le langage des praticiens et les différentes façons d'organiser et de formuler leur savoir pratique.

S'il est indéniable que l'introduction des séminaires sur les pratiques d'enseignement a eu de nombreuses retombées positives sur

notre programme, il convient toutefois de ne pas passer sous silence certaines difficultés et limites actuelles.

Une première difficulté réside dans l'usage du terme de séminaire. Ce concept est souvent mal interprété par les étudiants. Certains d'entre eux abordent cette activité avec des attentes peu compatibles avec les objectifs que nous valorisons. Ils voudraient mettre l'accent sur les discussions ouvertes et spontanées en rapport avec le "vécu" des stages (ce qui peut se faire dans certaines activités de supervision) et résistent assez fortement à l'exploitation d'un savoir plus théorique pour analyser la pratique. La compréhension des démarches que nous privilégions et de leur lien avec le développement professionnel d'un enseignant exige toute une acculturation, d'autant plus nécessaire que ces démarches peuvent être en rupture avec celles acquises par la formation disciplinaire.

Une seconde difficulté concerne les exigences élevées des séminaires au plan de l'information mutuelle et de la concertation entre les professeurs du programme et a fortiori ceux engagés dans la formation didactique et disciplinaire. Une collaboration aussi étroite, tout en étant jugée indispensable, est souvent très difficile à concilier avec les autres aspects de la tâche du professeur. En plus d'exiger beaucoup de temps elle oblige également les professeurs à renoncer à certaines prérogatives individuelles et à faire des compromis.

Enfin, la troisième difficulté que nous aimerions souligner concerne la collaboration avec les intervenants du milieu scolaire. Le recrutement des enseignants du milieu scolaire n'est pas chose aisée et consomme aussi du temps. Les enseignants les plus engagés dans leur profession sont déjà très sollicités dans leur milieu et ne sont pas toujours disponibles. D'autres hésitant à accepter notre invitation, en raison même de la nature du sujet traité. Ainsi par exemple, nos tentatives de trouver des professeurs acceptant de participer à un échange sur l'éthique professionnelle n'ont pas abouti jusqu'ici. Lorsque les enseignants acceptent d'apporter leur contribution à certains thèmes, d'autres difficultés restent à surmonter. Comment éviter que suite aux questions des étudiants, ils débordent largement

du sujet à l'étude? Quels moyens utiliser afin de rendre le savoir pratique des enseignants suffisamment explicite pour que les étudiants puissent s'en servir dans leur apprentissage du métier? Comment situer ce savoir pratique par rapport au contexte de l'évolution de l'école secondaire au Québec?

Les modes de communication et de collaboration que nous devons développer avec les enseignants du milieu scolaire pour en faire des partenaires à part entière dans la formation sont différents et probablement plus exigeants que ceux que nous utilisons habituellement dans nos activités de supervision de stage. Nous sommes conscients qu'il s'agit là d'un investissement à long terme et que les efforts entrepris depuis deux ans dans le cadre des séminaires ne constituent que les premières étapes d'un long processus.

Conclusion

Les activités que nous avons décrites représentent des tentatives modestes pour traduire en pratiques de formation concrètes les orientations et finalités que nous privilégions. Toutes ces activités ne sont certainement pas suffisantes pour assurer au candidat à l'enseignement au secondaire une formation véritablement professionnelle et intégrée. À côté de ces activités, le programme comporte évidemment des cours à contenu plus traditionnel comme Intervention pédagogique, Didactique, Psychologie de l'apprentissage, Psychologie de l'adolescent, Système scolaire, Instrumentation, etc... De plus, pour tenir compte des nouveaux besoins que suscite la présence croissante d'élèves issus de différentes communautés culturelles dans les écoles de langue française au Québec, nous avons introduit un cours sur l'éducation interculturelle.

Malgré certaines limites, nous croyons que les séminaires et les stages nous fournissent une sorte de laboratoire propice à l'exploitation de nouvelles idées et de nouveaux moyens de formation. Ils nous amènent également à instaurer progressivement des rapports beaucoup plus étroits avec nos partenaires du milieu scolaire et à imaginer des modes d'intervention susceptibles de dépasser la

dichotomie théorie/pratique. Mais nous devrons aller beaucoup plus loin dans cette direction.

Le savoir théorique acquis par le futur enseignant, aussi rigoureux soit-il, a peu de chances de contribuer à une rénovation des pratiques pédagogiques s'il n'est pas clairement situé par rapport au contexte scolaire dès le début du processus d'apprentissage. Le fait de conférer le statut de maître associé à certains enseignants du milieu scolaire, ainsi que la désignation d'écoles secondaires pilotes agissant comme partenaires de l'université dans la formation initiale, représentent des étapes ultérieures à franchir si nous voulons accentuer le caractère professionnel de la préparation des professeurs.

Nos efforts de professionalisation doivent être renforcés, mais ils se heurtent cependant à une limite majeure, à savoir le temps restreint prévu pour la formation psychopédagogique. En effet, d'après le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement, trente crédits, soit l'équivalent de deux sessions universitaires, sont jugés suffisants pour préparer l'enseignant. Ce règlement, qui sert de base à l'organisation de la formation professionnelle des enseignants a été conçu à une époque où il fallait préparer rapidement le grand nombre d'enseignants dont le système scolaire avait besoin pour rendre l'école secondaire accessible à tous les jeunes. On est en droit de se questionner sur la valeur d'un tel règlement dans le contexte actuel où l'accès à l'emploi, les programmes d'études et les caractéristiques de la clientèle du secondaire ont changé radicalement. De plus, les connaissances scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage se sont développées de façon extraordinaire au cours des quinze dernières années. Comment les formateurs peuvent-ils espérer communiquer aux futurs praticiens l'essentiel de ces connaissances scientifiques, lorsqu'ils sont enfermés dans un modèle aussi restrictif, conçu en vue d'une adaptation minimale à la fonction d'enseignant? Nul n'oserait pourtant nier que c'est une des principales missions de l'université que de travailler à la diffusion des connaissances scientifiques.

Priver les enseignants de l'accès à ce savoir au cours de leur formation initiale, n'est-ce pas les condamner implicitement à se

débrouiller tout seuls pour faire face à une réalité de plus en plus complexe et exigeante? Le Ministère de l'éducation n'a pas su profiter du renouveau pédagogique pour remettre en question le caractère contraignant de ce règlement et prévoir des mesures qui permettraient aux enseignants d'acquérir une formation en accord avec l'évolution des connaissances scientifiques. Les universités, pour leur part, sont les mieux placées pour connaître l'ampleur de cette évolution. Elles devraient cesser d'être complices d'une situation qui a des conséquences néfastes pour les enseignants et leurs élèves. Il leur appartient de se concerter pour exiger du Ministère des conditions favorables à l'accomplissement de leur mission première, qui est d'assurer l'avancement des connaissances scientifiques et leur diffusion auprès des principaux intéressés.

Notes

1 - La Faculté d'Éducation n'est pas le seul maître d'oeuvre de cette formation.

2 - Il s'agit du Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement.

3 - Pour l'analyse de ces contraintes voir le Bilan du secteur de l'éducation préparé par le Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Conseil des universités, Québec, 1986.

Références

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1987). L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Gouvernement du Québec, Québec.

FEIMAN-NEMSER, S. et FLODEN, R.E. (1986). "The Cultures of Teaching", in M.C. Wittrock (Ed) Handbook of Research on Teaching, 3e édition. New York: Macmillan.

LANIER, J.E. et LITTLE, J.W. (1986). "Research on Teacher Education", in M.C. Wittrock (Ed) Handbook of Research on Teaching, 3e édition. New York: Macmillan.

LORTIE, D. (1975). Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

SHULMAN, L.S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", Educational Researcher, vol. 15, 2 (février), pp. 4-14.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation